

Wigfield, Allan

Concept Oriented Reading Instruction - CORI. Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im Unterricht

Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 2, S. 106-121



Quellenangabe/ Reference:

Wigfield, Allan: Concept Oriented Reading Instruction - CORI. Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im Unterricht - In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 2, S. 106-121 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57896 - DOI: 10.25656/01:5789

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57896>

<https://doi.org/10.25656/01:5789>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

33. Jahrgang / 2005 / Heft 2

Thema:

Förderung der Lernmotivation

Verantwortliche Herausgeberin:

Elke Wild

Elke Wild, Thiemo Müller-Kalthoff

Motivförderung. Internationale Sichtweisen und Befunde.....98

Allan Wigfield

Concept Oriented Reading Instruction – CORI.

Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im Unterricht.....106

Ruth Butler

Ein zielorientiertes Modell für Feedbackverfahren im Unterricht.

Implikationen für Lernmotivation und Schulstruktur.....122

Richard M. Ryan, Aislinn Sapp

Zum Einfluss testbasierter Reformen:

High Stakes Testing (HST). Motivation und Leistung

aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie143

Allgemeiner Teil

Silke Schworm, Tatjana Hilbert, Alexander Renkl

Die Erstellung beispielbasierter Lehrmaterialien.

Vergleich zweier computerbasierter Lernumgebungen für Lehrende160

Buchbesprechungen.....184

Hinweise für Autoren189

Themenplanung192

Concept Oriented Reading Instruction – CORI

Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im Unterricht¹

Influence of Concept Oriented Reading Instruction on Children's
Motivation for Reading

In diesem Artikel werden Ergebnisse einer Interventionsstudie zu den Effekten von CORI („Concept Oriented Reading Instruction“) auf die Lesemotivation von Schülern berichtet. CORI ist ein Programm zur Förderung des Leseverständnisses, in dem die Vermittlung von Lesestrategien integriert im naturwissenschaftlichen Unterricht erfolgt. Es kombiniert die direkte Unterweisung in verschiedene Lesestrategien, die erwiesenermaßen das Leseverständnis fördern, mit verschiedenen Methoden, die die Motivation des Schülers steigern. In der hier beschriebenen Studie wurde CORI in den dritten und vierten Klassen zweier Grundschulen implementiert. Ein alternatives Vorgehen, das ausschließlich auf die Vermittlung multipler Strategien („Multiple Strategy Instruction“, SI) abhebt, wurde in zwei weiteren Schulen realisiert. Im Rahmen des SI-Programms wurden Schülern dieselben Strategien wie in CORI vermittelt, allerdings ohne flankierende Motivierungsmaßnahmen. Mittels eines Prä-Posttest-Designs wurden die Effekte von CORI und SI auf Motivationsmaße (erhoben über Selbstberichte der Schüler und Lehrereinschätzungen) und Lesemenge (erfasst über Schülerangaben) ermittelt. Sowohl in der dritten als auch in der vierten Klasse konnte bei Schülern, die nach dem CORI-Ansatz unterrichtet worden waren, ein Anstieg in der intrinsischen Lesemotivation und der Lesehäufigkeit beobachtet werden. CORI-Schüler schnitten zudem im Posttest hinsichtlich mehrerer Maße besser ab als Schüler, deren Unterricht nach dem SI-Ansatz gestaltet worden war. Die Ergebnisse unterstreichen die Überlegenheit instruktionaler Lehr-Lern-Programme, in denen Strategievermittlung und

¹ Diese Arbeit wurde in Teilen durch eine Beihilfe (Nummer 89225) der National Science Foundation an John T. Guthrie, Allan Wigfield und Pedro Barbosa gefördert. Teile des Artikels wurden vorgestellt auf der 9. Fachtagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Universität Bielefeld, September 2003).

Motivationsförderung verschränkt werden. Implikationen für langfristige Effekte werden diskutiert.

In this article I describe Concept Oriented Reading Instruction's (CORI) effects on children's reading motivation. CORI is a reading comprehension instructional program that integrates reading and science instruction. It includes direct instruction in different reading strategies known to facilitate reading comprehension, and provides support for students' motivation through various instructional practices. In the study described here, CORI was implemented in the third and fourth grades of two elementary schools. A second instructional program consisting of multiple strategy instruction (SI) was implemented in two other schools. The SI program taught the same strategies as taught in CORI, but did not provide the direct motivation support. Utilizing a pre-posttest design we assessed the effects of CORI and SI on different measures of student motivation (student self-report and teacher ratings of motivation), and students' reports of the amount of reading that they do. At both third and fourth grade CORI students increased in their intrinsic motivation for reading and reading frequency. At posttest CORI students were higher than SI students on a number of the measures. Results show that instructional programs that provide direct support for students' motivation enhance students' motivation. Implications for students' long-term engagement in reading are discussed.

Während der letzten fünfzehn Jahre haben Forscher, die das Lesen von Kindern untersuchen, ihr Augenmerk zunehmend auf motivationale und lernstrategische Aspekte gerichtet, die für eine hohe Lesekompetenz ausschlaggebend sind (siehe Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Paris, Wasik & Turner, 1991; Turner, 1995; Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). Eine hohe Lesemotivation ist entscheidend für ein engagiertes Lesen („reading engagement“), weil es sich hierbei (zumindest zeitweise) um eine anstrengende Tätigkeit handelt, die zudem häufig Wahlmöglichkeiten beinhaltet. Da selbst ein Leser mit einem breiten Repertoire an Lesestrategien wenig Zeit auf das Lesen verwenden wird, wenn er oder sie nicht motiviert ist, gilt es Motivationsansätze heranzuziehen, aus denen sich Vorhersagen über die Entscheidungen, die Personen zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten treffen, sowie über ihre Anstrengung und ihre Ausdauer in der Ausführung dieser Tätigkeiten ableiten lassen (siehe Pintrich & Schunk, 2002; Wigfield & Eccles, 2002).

1. Motivationsentwicklung bei Kindern

Ein umfassender Überblick über den Forschungsstand zur Entwicklung von Motivation würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen (für einen Überblick siehe Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, in press). Zusammenfassend zeigen die meisten Ergebnisse, dass viele Kinder hoch motiviert mit der Schule beginnen, diese Motivation aber über die

Schuljahre hinweg abnimmt. Junge Kinder sind zuversichtlich, dass sie in der Schule gut sein werden, sie sind neugierig und intrinsisch motiviert zu lernen und glauben außerdem, in der Lage zu sein, viele Schulanforderungen erfolgreich zu bewältigen. Mit der Zeit verschwindet dieser Optimismus. Ihre intrinsische Motivation, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ihre Zuversicht bezüglich ihrer zukünftigen Schulleistungen nehmen ab (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Nicholls, 1990; Wigfield et al., in press). Überlegungen dazu, ob und wie man diesen Verlauf abschwächen kann, sind Gegenstand einer Reihe von Veröffentlichungen unterschiedlicher Theoretiker, Wissenschaftler und Praktiker. So existieren bereits unterschiedliche Vorschläge, wie die Motivation von Kindern durch verschiedene Lehrmethoden gesteigert werden kann (National Research Council, 2004; Stipek, 2002). Die Arbeiten zum negativen Entwicklungsverlauf der akademischen Motivation bei Kindern gaben unter anderem den Anstoß für unsere Arbeit zur Verbesserung der Lesemotivation von Kindern.

1.1 „Reading Engagement“

Die theoretische Basis unseres Lehrprogramms liefert eine von uns unter der Bezeichnung „Reading engagement“ vorgebrachte Perspektive zur Entwicklung des Leseverständnisses (Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004). Reading engagement bezieht sich auf eine Interaktion mit dem Text, die gleichzeitig motiviert und strategisch und sozial interaktiv ist (Baker, Guthrie & Dreher, 2000). Warum ist reading engagement wichtig? Zu den wesentlichen Gründen zählt erstens, dass engagierte Leser aufgrund ihrer Lesemotivation und ihrer aktiven Nutzung von Lesestrategien den Text vollständiger erfassen. Zweitens lesen engagierte Leser mehr, und die Häufigkeit des Lesens steht mit mehreren wichtigen Variablen wie Wortschatzgröße, Leseleistung und Leseverständnis in Zusammenhang (für einen Überblick siehe Guthrie & Wigfield, 2000). Wir gehen davon aus, dass engagiertes Lesen zum Lesen motiviert, was wiederum die Lesemenge erhöht und einen positiven Einfluss auf die eben genannten Variablen hat (siehe Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999). Weiter vermuten wir, dass engagiertes Lesen durch spezifische Unterrichtsmethoden verstärkt werden kann (siehe Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie et al., 2004). Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

2. „Concept Oriented Reading Instruction“ - CORI

„Concept Oriented Reading Instruction“ (CORI) ist (sehr allgemein ausgedrückt) ein Leseprogramm, dass verschiedene inhaltliche Gebiete (Naturwissenschaften oder Gesellschaftswissenschaften) mit dem Leseunterricht verknüpft und Motivierungsmaßnahmen beinhaltet, um die Entwicklung des Leseverständnisses und der Lesemotivation voranzutreiben. Bislang wurde CORI in dritten bis fünften Klassen implementiert. Da CORI an anderer Stelle (z.B. Guthrie et al., 1996; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004; Guthrie, Wigfield & VonSe-

cker, 2000) bereits ausführlich beschrieben wurde, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf eine aktuelle Studie, in der Leseinstruktionen und naturwissenschaftlicher Unterricht verschränkt wurden.

Im Rahmen dieser Studie wurde CORI über einen Zeitraum von zwölf Wochen (zum Ende des Schuljahres) durchgeführt. Die einzelnen Unterweisungsphasen dauerten täglich 90 bis 120 Minuten und beinhalteten sowohl Lese- als auch naturwissenschaftlichen Unterricht. Der naturwissenschaftliche Unterricht bezog sich auf das Thema Ökologie, insbesondere auf das Überleben von Pflanzen und Tieren in verschiedenen Ökosystemen. Der Leseunterricht setzte sich aus den zwei Komponenten: Unterweisung in Lesestrategien und Unterstützung der Lesemotivation zusammen (siehe Perencevich, 2004) und wurde direkt mit den naturwissenschaftlichen Tätigkeiten und Konzepten verknüpft.

2.1 Strategieunterweisung in CORI

Der Schwerpunkt der ersten Komponente liegt auf der Vermittlung multipler Lesestrategien. Ausgewählt wurden hierfür solche Strategien, die vom National Reading Panel Report (2000) als effektiv empfohlen wurden. Anfänglich konzentrierten sich die Lehrer auf die Vermittlung folgender Strategien: Aktivierung von Hintergrundwissen, Entwicklung eigener Fragen durch die Schüler, Informationssuche, Zusammenfassen, graphische Darstellungen und das Erlernen der (Erzähl-)Struktur von schriftlichem Material. Während der ersten sechs Wochen unterrichteten die Lehrer alle Strategien separat, in der anschließenden Phase (weitere sechs Wochen) wurden diese Strategien miteinander verbunden und koordiniert. Diese Abfolge ermöglicht es den Schülern sowohl, einen sicheren Umgang mit den einzelnen Strategien zu erlernen als auch, sie beim komplexen Erarbeiten von Texten miteinander zu verbinden (für eine detaillierte Beschreibung der Strategieunterweisung in CORI siehe Guthrie & Taboada, 2004; Taboada & Guthrie, 2004). Je nach Klassenstufe werden die Schwerpunkte auf unterschiedliche Strategien gelegt. So steht beispielsweise in der fünften Klasse das Überwachen des Leseverständnisses im Vordergrund, da davon auszugehen ist, dass die anderen Strategien bereits beherrscht werden. Um eine nachhaltige Selbstregulation und damit effektives Lesen zu sichern, wird in der Strategieunterweisung besonderes Gewicht auf die eigenen Handlungskompetenzen, Kenntnisse darüber, wann und wie eine Strategie anzuwenden ist, und die Selbst-Initiierung der Strategie gelegt (Taboada & Guthrie, 2004).

2.2 Motivationsunterstützung in CORI-Klassen

Die Methoden, die CORI-Lehrer einsetzen, um die Motivation ihrer Schüler zu fördern, zielen in erster Linie auf die intrinsische Lesemotivation und die lesebezogene Selbstwirksamkeitserwartung ab (siehe auch Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Wigfield & Tonks, 2004). Diese Methoden wurden von uns auf der Basis unseres Reading engagement-Modells (Guthrie & Wigfield, 2000), von Theorien zur intrinsischen Motivation (z.B. Ry-

an & Deci, 2000), der Forschung zum Einfluss von Interesse auf das Lernen (Hidi & Harackiewicz, 2000; Schiefele 2001) und der Forschung über effektive Unterrichtsmethoden zur Motivationsförderung (z. B. Stipek, 1996; 2002) entwickelt. CORI beinhaltet die folgenden sechs Methoden zur Motivationsunterstützung: konzeptionell klar definierte inhaltliche Lernziele, das Anknüpfen an die Erfahrungen der Schüler, Autonomieunterstützung für alle Schüler, die Bereitstellung interessanter Texte in den Klassenräumen, die Unterstützung der Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Unterstützung bzw. Anregung der Zusammenarbeit der Schüler.

Unterstützung beim Erwerb naturwissenschaftlichen Fachwissens

In der aktuellen Studie wurde das Leseverständnis im naturwissenschaftlichen Kontext unterrichtet. Ziel hierbei war die Vermittlung von Fachwissen im Bereich der Ökologie. Inhaltliche Themen stellten unter anderem das Überleben auf dem Land und im Wasser dar (siehe Barbosa & Alexander, 2004; Guthrie, 2004). Wie bereits erwähnt, sind die in CORI verwendeten Methoden inhaltsunabhängig und können auch mit anderen naturwissenschaftlichen oder auch gesellschaftswissenschaftlichen Themen verbunden werden. Der Kern des Programms besteht dabei in der Festlegung von Wissenszielen. Unabhängig von den Inhalten wird das Leseverständnis der Schüler dadurch verstärkt, dass diese Wissensziele formuliert werden. Ferner gehen wir davon aus, dass solche Ziele die Motivation der Schüler positiv beeinflussen. Vor allem dienen die gesetzten Wissensziele dazu, Strategien wie beispielsweise die, eigene Fragen zu entwickeln, anzuwenden. Im Rahmen von CORI werden solche Strategien in einem inhaltlich bedeutsamen Kontext eingeübt. Dies ermöglicht es den Schülern, die Strategien mit mehr Aufmerksamkeit, Interesse und Anstrengung zu erlernen und anzuwenden. Die Einbettung in einen Kontext hilft den Schülern, sich auf den Lernprozess anstatt auf die Demonstration von Kompetenz zu konzentrieren.

Verknüpfung der Vorerfahrungen der Schüler mit Naturwissenschaft und Lesen

Ein zentrales Element von CORI ist die Förderung von hands on-Aktivitäten, bei denen die Kinder selbst handeln müssen, und die Verknüpfung dieser Aktivitäten mit interessanten Texten. So soll das Interesse der Kinder an verschiedenen Themen geweckt werden. Beobachtungen zu Hause und in der Schule, Wanderungen mit der Klasse, systematische Untersuchungen wie die Analyse von Eulenkraftfutter und echte Experimente sorgen für eine Form der Auseinandersetzung, die den Wunsch wecken kann, mehr über dieses Thema lernen zu wollen. Dieses situative Interesse ist ein entscheidender erster Schritt, um die Schüler zu aktivieren. Es ist möglicherweise besonders bei jüngeren Schülern wichtig, die gern aktiv am Lernen beteiligt sein wollen. Da das durch naturwissenschaftliche Beobachtungen und Aktivitäten geweckte situative Interesse aber nicht zwangsläufig bestehen bleibt (Hidi & Harackiewicz, 2000; Schiefele, 2001), setzen die im Folgenden vorgestellten Methoden direkt am situativen Interesse an.

Autonomieunterstützung

Unmittelbar im Anschluss an die naturwissenschaftlichen Aktivitäten, z. B. die Beobachtung eines Fleisch fressenden Käfers, überlegen sich die Schüler eigene Fragen (über den Käfer), die sie näher untersuchen möchten. Das selbständige Generieren eigener Fragen ermöglicht es den Schülern, sich im Lernprozess autonom zu erleben. Mit dem Erleben, die eigenen Handlungen selbst zu kontrollieren und nicht von anderen oder die Umwelt kontrolliert zu werden, steigt die Wahrscheinlichkeit intrinsischer Motivation (Grolnick, Gurland, Jacob & Decourcey, 2002; Ryan & Deci, 2000; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998; Turner, 1995). Darüber hinaus stellt Autonomie einen wichtigen Bereich in der Entwicklung von Kindern dar. Mit zunehmendem Alter fordern und benötigen Kinder zunehmend Gelegenheiten, eigene Entscheidungen zu treffen und ihre Handlungen selbst zu kontrollieren.

CORI-Lehrer nutzen vier spezielle Techniken zur Förderung von Autonomie. Erstens bieten sie den Schülern sinnvolle Wahlmöglichkeiten, beispielsweise die Wahl zwischen diversen Texten oder zwischen verschiedenen Schwerpunkten innerhalb eines Themas. Wahlmöglichkeiten müssen bedeutsam sein, um zu motivieren. So ist die Wahl zwischen zwei verschiedenen Farben, in denen eine Aufgabe ausgeführt werden kann, nicht bedeutsam. Zu entscheiden, welche Bücher zur Beantwortung einer selbst erarbeiteten Frage herangezogen werden, hingegen ist von großer Bedeutsamkeit. Zweitens lassen CORI-Lehrer die Schüler ihre Arbeit ihren Klassenkameraden vorstellen, um so ihr Ausdrucksvermögen zu fördern. Durch die Präsentation identifizieren sich die Schüler stark mit den Lerninhalten. Drittens ermutigen CORI-Lehrer ihre Schüler, wie bereits erwähnt, zum Generieren von Fragen (als Möglichkeit, eigenen Schwerpunkten innerhalb eines Themas nachzugehen). Viertens unterstützen CORI-Lehrer individuelle Lernansätze der einzelnen Schüler anstelle eines Ansatzes für alle Schüler. Schließlich unterstützen Lehrer in CORI-Klassen alle Schüler, unabhängig von ihrem Leistungsstand.

Bereitstellung interessanter Texte

CORI-Lehrern werden ausreichend Bücher zu den zentralen naturwissenschaftlichen Unterrichtsthemen von CORI zur Verfügung gestellt. Im direkten Anschluss an die einzelnen (hands on)-Aktivitäten sollen die Schüler ihre Erfahrungen mit den Informationen, die sie aus diesen Büchern erhalten können, verknüpfen. Die Bücher können auch zur Beantwortung der selbst generierten Fragen herangezogen werden. Aufgabe der Lehrer ist es, dafür Sorge zu tragen, dass die Fragen der Schüler und die von ihnen ausgewählten Bücher zusammen passen, um Frustrationen zu vermeiden. Unter den zur Verfügung stehenden Büchern befinden sich Sachtexte und narrative Texte mit Merkmalen, die die Vermittlung der unterschiedlichen Lesestrategien erleichtern (z.B. Inhaltsverzeichnis und Index). Darüber hinaus weisen die Bücher unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf, so dass für alle

Schüler Material mit einem individuell angemessenen Niveau zur Verfügung steht. Die Auswahl der Bücher wurde gemeinsam mit den Lehrern getroffen (siehe Davis & Tonks, 2004).

Unterstützung der Selbstwirksamkeitserwartung

Wie bereits beschrieben, werden die Schüler in CORI explizit in verschiedenen Leseverständnisstrategien unterwiesen. Hinsichtlich der Motivation glauben wir, dass der Erwerb dieser Strategien die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lesen fördert. Nach Bandura (1997) liegen die Wurzeln der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern vor allem in der erfolgreichen Ausführung verschiedener Tätigkeiten. Indem wir Schülern Strategien als Hilfe beim Lesen an die Hand geben, stellen wir ihnen Werkzeuge bereit, um neben ihren Lesefertigkeiten auch ihre lesebezogene Selbstwirksamkeitserwartung aufzubauen. Zusätzlich verstärken die Lehrer die Selbstwirksamkeitserwartung, indem sie ihre Schüler explizit darauf hinweisen, dass sie durch diese Strategien zu besseren Lesern werden.

Darüber hinaus verwenden die Lehrer weitere Unterrichtsmethoden, die speziell zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lesen konstruiert wurden. Zum einen setzen sie Texte verschiedener Schwierigkeitsgrade für Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus ein. Dadurch sollen weniger die Unterschiede in den Fähigkeiten der Schüler betont, als vielmehr allen Schülern ein erfolgreicher Umgang mit Texten ermöglicht werden. Zum anderen konzentrieren sich die Lehrer auf die individuellen Fortschritte jedes einzelnen Schülers, anstatt Vergleiche zwischen den Schülern anzustellen. Zusätzlich erarbeiten die Lehrer gemeinsam mit den Schülern die Bedingungen, wann eine Anwendung der verschiedenen Strategien angemessen ist und wie man sie selbstständig nutzt. Wir nennen das „strategic self-awareness and initiation“.

Förderung der Zusammenarbeit

Intrinsische Motivation und die Wirksamkeitserwartungen bei der Anwendung komplexer Verstehensstrategien werden durch die Möglichkeit zum Austausch über eigene Fragen, interessante Texte und gesammelte Informationen verbessert (Gambrell, Mazzoni & Almasi, 2000). Eine systematische Unterstützung der Zusammenarbeit versetzt Schüler in die Lage, ihr Verständnis der wichtigsten ökologischen Konzepte zu vertiefen. Lehrer nutzen verschiedene Formen der Zusammenarbeit in CORI-Klassen, darunter Ideen- und Literaturkreise (Guthrie & McCann, 1996) sowie eine Vielzahl kooperativer Lerngruppen. Darüber hinaus lassen sie Schüler zu zweit und in Gruppen vorlesen, um Leseflüssigkeit und -verständnis zu fördern. Schüler haben Spaß an einer Zusammenarbeit mit anderen. Wenn solche Gruppen in produktiver Weise organisiert sind, können sowohl die Motivation als auch das Lernen der Schüler gefördert werden.

3. Effekte von CORI auf die Lesemotivation von Schülern

In früheren Studien zeigten sich Schüler, die ein Jahr nach dem CORI-Konzept unterrichtet wurden, traditionell unterrichteten Schülern im Leseverständnis, in kognitiven Strategien und in der Lesemotivation überlegen (Guthrie et al., 1996; Guthrie et al., 1998; Guthrie et al., 2000). Im vorliegenden Artikel wurden CORI-Schüler mit solchen Schülern hinsichtlich verschiedener motivationaler Variablen verglichen, die einen multiplen Strategieunterricht ohne Motivationsunterstützung erhielten. Eine Diskussion der positiven Effekte von CORI auf verschiedene Leseverständnismaße findet sich bei Guthrie et al. (2004).

3.1 Überblick über die Studie

Die unten dargestellten Ergebnisse zu den Effekten von CORI auf die Veränderung der Lesemotivation sind Teil einer umfassenden Studie, in der Leseverständnis und Lesemotivation von Kindern untersucht wurden. Die Vergleichsgruppe zu den nach dem CORI-Konzept unterrichteten Schülern waren Kinder, die ein Strategielehrprogramm (Strategy Instruction Program, SI) absolvierten. An der Studie nahmen Dritt- und Viertklässler aus insgesamt vier Schulen eines ländlichen Einzugsgebiets in einem Ostküstenstaat in den USA teil, die jeweils eines der Leseprogramme durchliefen. Ihr Leseverständnis und ihre Lesemotivation wurden mittels eines Prä-Posttest-Designs mit äquivalenten Gruppen verglichen. Eine ausführliche Beschreibung der Studie und ihrer Ergebnisse findet sich bei Guthrie, Wigfield, Barbosa et al. (2004), Tonks, Perencevich, Wigfield & Guthrie (2004) und Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich (2004).

3.2 Stichprobe und Durchführung

Die Auswahl der teilnehmenden Schulen erfolgte nach der Ähnlichkeit in den demographischen Schülerdaten und Schülerleistungen. Die Zuweisung zur CORI- oder SI-Bedingung erfolgte randomisiert. Beide Interventionen wurden über einen Zeitraum von jeweils zwei Jahren in den dritten und vierten Klassen dieser Schulen durchgeführt. Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Daten der dritten Klassen und die Daten aus dem ersten Jahr der vierten Klassen. An der ersten Durchführung in den dritten Klassen nahmen 150 Schüler an CORI und 215 Schüler an SI teil. Bei der zweiten Durchführung in den dritten Klassen wurden 185 nach dem CORI-Ansatz und 250 Schüler nach dem SI-Ansatz unterrichtet. An der hier berichteten Implementation in den vierten Klassen nahmen 160 CORI-Schüler und 180 SI-Schüler teil. Die Stichprobe ist ethnisch gemischt, und die Kinder gehören verschiedenen sozialen Schichten an. Vor jedem Durchführungsjahr wurden die Lehrer während des Sommers im Rahmen eines Workshops in das jeweilige Lehrprogramm eingeführt. Der CORI-Workshop dauerte zwei Wochen, der SI-Workshop eine Woche. Die längere Dauer des CORI-Workshops ergab sich aus den zusätzlichen naturwis-

senschaftlichen Anteilen. Der Umfang des den Lesestrategieunterricht betreffenden Trainings war für beide Programme ähnlich.

Die Lehrer unterrichteten von der zweiten September- bis zur dritten Dezemberwoche nach dem jeweiligen Lehrprogramm, insgesamt 12 Wochen. CORI wurde täglich 90 bis 120 Minuten unterrichtet, SI 90 Minuten. Der Leseunterricht in Schulen, die nach traditionellen Methoden (TI) unterrichteten, dauerte ebenfalls etwa 90 Minuten (für eine detaillierte Beschreibung siehe Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004).

3.3 Prä- und Posttest-Maße

Fragebogen zur Lesemotivation

(Motivation for Reading Questionnaire, MRQ)

Zur Erfassung der Lesemotivation bearbeiteten die Schüler jeweils vor und unmittelbar nach der Intervention den „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ) (Wigfield & Guthrie, 1997). In den dritten Klassen wurden die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des Lesens, die Vorliebe für Herausforderungen im Lesen und die Leseneugier erhoben. In den vierten Klassen wurden zusätzlich die intrinsische Motivation mit der Skala „Involvement in Reading“ und die extrinsische Motivation über die Skala „Reading for Recognition and Competition“ erfasst. Alle Items wurden mittels einer Likertskala von 1 („sehr verschieden von mir“) bis 4 („mir sehr ähnlich“) erhoben. Die internen Konsistenzen der verschiedenen Dimensionen lagen zwischen .56 und .74.

Inventar zur Leseaktivität (Reading Activity Inventory, RAI)

Zusätzlich zu den Selbstberichten der Kinder wurde ihre Lesehäufigkeit mittels des „Reading Activity Inventory“ (RAI) (Wigfield & Guthrie, 1997) erfasst. Das RAI ermittelt die Art der Bücher und Zeitschriften, die Kinder aus eigenem Interesse und zum Vergnügen lesen, und wie oft sie diese lesen.

Lehrerrating der Schülermotivation

Im Rahmen der zweiten Implementation von CORI und SI in den dritten Klassen wurden die intrinsische und die extrinsische Lesemotivation der Schüler und deren Selbstwirksamkeitserwartung im Lesen von den Lehrern beurteilt. Nach Abschluss der CORI- und SI-Implementationen bewerteten sie jedes Kind ihrer Klasse hinsichtlich dieser Merkmale. Jedes Konstrukt wurde hierbei mit nur jeweils einem Item abgedeckt.

3.4 Ergebnisse

Der Ergebnisteil ist zweigeteilt. Der erste Teil der Analysen (durchgeführt in den dritten und vierten Klassen) basiert auf der Individualebene. Anhand der Daten aus den Selbstberichten der Schüler bezüglich der Motivation und der Lesehäufigkeit wurden MANOVAs mit Messwiederholung gerechnet (siehe Tonks et al., 2004; Wigfield et al., 2004). Der zweite Teil der Analysen wurde auf Klassenebene durchgeführt, um die Auswirkungen von CORI und SI auf die von den Schülern selbst berichtete Motivation und die

von den Lehrern bewertete Motivation zu prüfen (siehe Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004, für einen vollständigen Bericht).

Analysen auf Schülerebene

Veränderungen in der selbst berichteten Motivation und Lesehäufigkeit wurden mittels MANOVAs mit Messwiederholung geprüft.

Lesemotivation

Wigfield et al. (2004) berichteten die Ergebnisse des ersten Jahres der Durchführung von CORI und SI in der dritten Klassenstufe. Sie rechneten eine 2 (Zeit) x 2 (Instruktionsbedingung) x 2 (Motivationsdimension)-multivariate Varianzanalyse. Im Prätest zeigte sich für CORI- und SI-Schüler kein Unterschied in ihrer Motivation. Die signifikante Interaktion „Zeit x Instruktionsbedingung“ weist hier darauf hin, dass die Vorliebe der CORI-Schüler für Herausforderungen und ihre Leseneugier von Prä- zu Posttest signifikant ansteigt, die der SI-Schüler dagegen nicht (vgl. Abbildung 1 und 2). Beide Gruppen zeigen einen Anstieg in der Selbstwirksamkeitserwartung. Die „Zeit x Bedingung“-Interaktion war in diesem Fall nicht signifikant. Ein Vergleich der Prä- und Posttestmittelwerte innerhalb der Gruppen deutet jedoch darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der CORI-Schüler vom Prä- zum Posttest ansteigt, während bei der Gruppe der SI-Schüler kein Anstieg zu beobachten ist.

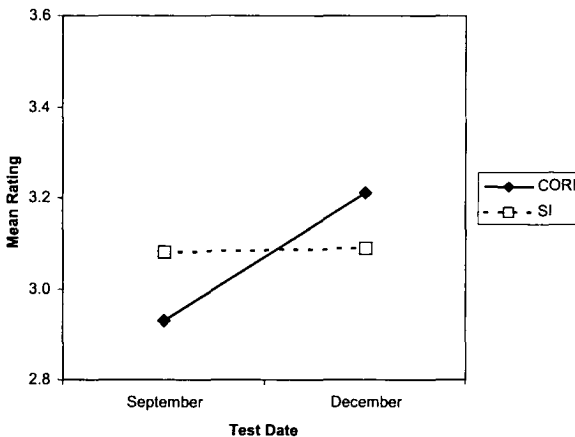


Abb. 1: Veränderungen in der Präferenz zur Herausforderung für CORI- und SI-Gruppe.

Die Ergebnisse des ersten Durchführungsjahres in den vierten Klassen sind bei Tonks et al. (2004) dargestellt. In der vierten Klassenstufe zeigten sich sowohl für CORI- als auch für SI-Schüler signifikante Zuwächse in der Leseneugier, im reading involvement und in der Vorliebe für Herausforderungen. Reading involvement war ebenso wie die Vorliebe für Herausforderungen bei den CORI-Schülern im Posttest signifikant höher ausgeprägt als bei den SI-Schülern. Während sich die extrinsische Lesemotivation im Le-

sen bei den CORI-Schülern signifikant reduzierte, blieb sie bei den SI-Schülern unverändert.

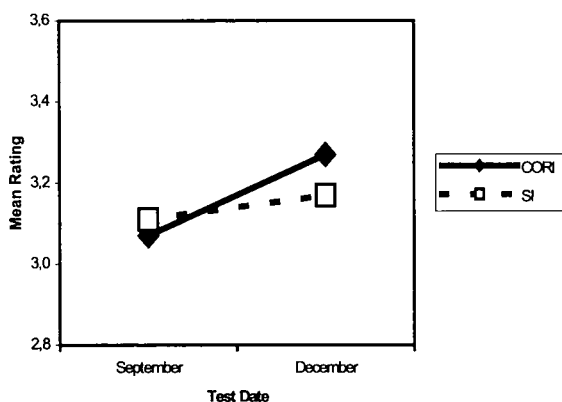


Abb. 2: Veränderungen in der Neugier für CORI- und SI-Gruppe.

Lesehäufigkeit

In den dritten Klassen stieg in beiden Gruppen die berichtete Lesehäufigkeit signifikant vom Prä- zum Posttest. Es zeigte sich kein Effekt der Instruktionsbedingung. In der vierten Klassenstufe stieg die selbst berichtete Lesehäufigkeit von naturwissenschaftlichen und Sachbüchern bei CORI-Kinder signifikant an. Die Lesehäufigkeit der Schüler der SI-Gruppe hingegen blieb ihren Selbstberichten zufolge unverändert.

Analysen auf Klassenebene

Guthrie, Wigfield und Barbosa et al. (2004) berichteten Ergebnisse der Analysen auf Klassenebene zur Motivation der Kinder und zu den Lehrerratings über die Motivation der Kinder für beide dritten Klassenstufen. In einem ersten Schritt untersuchten sie die Angaben im Prätest auf bestehende Unterschiede. Anschließend analysierten sie die Posttestangaben mittels einer Kovarianzanalyse. Es konnten keine Unterschiede zum Zeitpunkt vor der Implementation gefunden werden.

Die Analyse des ersten Durchführungsjahres in der dritten Klassenstufe wurde anhand der Daten zur selbst berichteten Motivation und einem aggregierten Maß vorgenommen, das aus den Selbstwirksamkeitserwartungen im Lesen, der Leseneugier und der Vorliebe für Herausforderungen im Lesen bestand. CORI-Kinder ($M = 14,50$) schnitten bezüglich des aggregierten Maßes signifikant höher ab als SI-Kinder ($M = 13,71$). Die Effektstärke betrug .98.

Für die zweite Durchführung in der dritten Klassenstufe wurden die (nur im Posttest erfassten) Lehrerratings analysiert, um zu prüfen, ob CORI-Effekte auf andere Motivationsmaße übertragbar sind. CORI-Lehrer beurteilten die intrinsische und die extrinsische Lesemotivation ihrer Schüler höher, als SI-Lehrer dies taten (intrinsische Motivation: CORI $M = 4,36$; SI $M = 3,67$; Ef-

fektstärke = 1,23; extrinsische Motivation: CORI M = 4,52; SI M = 3,64; Effektstärke = 1,29). In Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartungen ihrer Schüler unterschieden sich CORI- und SI-Lehrer in ihren Bewertungen nicht.

4. Diskussion

Die im vorliegenden Artikel zusammengefassten Ergebnisse weisen auf positive Effekte von CORI auf die Lesemotivation von Schülern und ihre Lesehäufigkeit hin. In CORI-Klassen zeigte sich im Verlauf des Programms ein Anstieg der intrinsischen Lesemotivation (gemessen als Vorliebe für Herausforderung und Leseneugier) und der Selbstwirksamkeitserwartung im Lesen. Auch für die Lesehäufigkeit konnte in den dritten und vierten Klassenstufen eine Steigerung festgestellt werden. Einige Analysen zeigen, dass die intrinsische Motivation der CORI-Schüler (gemessen mittels der Selbstberichte der Schüler und der Lehrerratings) und ihre berichtete Lesehäufigkeit gegen Ende der Intervention höher ausfielen als bei den Kindern in der SI-Bedingung.

Unsere Ergebnisse ergänzen die Befunde vorliegender Arbeiten, wonach sich kombinierte Lehrprogramme sowohl auf die Motivation als auch die Leistung der Schüler auswirken (siehe auch Stipek, 1996, 2002; Maehr & Midgley, 1996). Wir haben die hier eingesetzten Lehrmethoden zur Förderung der intrinsischen Motivation auf der Grundlage unseres Reading engagement-Modells (Guthrie & Wigfield, 2000), von Theorien zur intrinsischen Motivation und der Forschung zum Einfluss von Interesse auf das Lernen (z.B. Hidi & Harackiewicz; 2000; Ryan & Deci, 2000; Schiefele, 2001) sowie der Forschung zur Förderung der Motivation durch instruktionale Lehrmethoden (Stipek, 1996, 2002) entwickelt. In CORI-Klassen versuchen die Lehrer, eine Förderung der intrinsischen Lesemotivation und der Selbstwirksamkeitserwartungen beim Lesen dadurch zu erreichen, dass sie auf inhaltliche Lernziele zurückgreifen und die Kinder zu hands on-Aktivitäten ermutigen, die an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen und direkt mit interessanten Texten verbunden werden. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass dieses „Gesamtpaket“ an unterrichtlicher Unterstützung die intrinsische Lesemotivation der Kinder und auch ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu fördern vermag.

Sowohl in CORI- als auch in SI-Klassen erhalten die Kinder eine ausführliche Unterweisung in Lesestrategien, die darauf ausgerichtet ist, ihnen die notwendigen Werkzeuge an die Hand zu geben, um bessere Leser zu werden. Diese Werkzeuge sind notwendig für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lesen, da der stärkste Einfluss auf die Wirksamkeitserwartung die Leistung der Kinder in diesem Gebiet ist (Bandura, 1997). Die in CORI und SI vermittelten Lesestrategien stellen quasi eine „Basisausstattung“ mit diesen Werkzeugen dar. Die Lehrer bauen die Le-

sewirksamkeitserwartung auf, indem sie die Kinder diese Strategien lehren und ihnen vermitteln, dass diese Strategien zur Verbesserung des Lesens genutzt werden können. Interessant erscheint auch der Befund, dass die lehrerseitige Beurteilung der kindlichen Selbstwirksamkeitserwartung in beiden Bedingungen keine Unterschiede erbrachte. Auch die eigene Einschätzung der Selbstwirksamkeit der Schüler in beiden Gruppen unterscheidet sich weniger, als dies in Bezug auf ihre intrinsische Motivation der Fall ist. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass beide Interventionen positiv zur Selbstwirksamkeitserwartung im Lesen bei Kindern beitragen können.

Was erklärt die zusätzlichen positiven Effekte von CORI auf die intrinsische Motivation von Kindern, insbesondere im Vergleich zu SI? Wir sehen den Grund in den zusätzlichen motivationsunterstützenden Maßnahmen und den Strategielehrmaßnahmen (siehe Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004). Wir können die Unterschiede nicht allein auf die motivationsunterstützenden Methoden zurückführen, obwohl es möglich wäre, dass allein diese Methoden die Motivation der Kinder beeinflussen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass die motivationsunterstützenden Methoden auf interessante und komplexe Weise mit den Strategielehrmethoden interagieren und so die Motivation und das Leseverständnis von Schülern beeinflussen. Wenn man etwa Schülern Freiheiten bei der Wahl der Bücher und der zu bearbeitenden Aufgaben einräumt und ihnen die zum Lesen notwendigen Strategien vermittelt, könnte das sowohl die Lesemotivation als auch das Leseverständnis der Schüler begünstigen. Oder aber die Kombination aus der Möglichkeit zum Austausch mit anderen über das Gelesene und den Strategien zum kompetenten Lesen könnte der Motivation und dem Verständnis nützen. Um die Effekte der jeweiligen Methodensets herauszufiltern, sollten zukünftige Untersuchungen den Einfluss der motivationsfördernden Methoden ohne spezifische Strategielehrmethoden untersuchen.

Da die Motivationsunterstützungen gemeinsam angeboten wurden, ist außerdem unklar, welche davon genau zum Anstieg der Lesemotivation von Schülern geführt haben. Es ist möglich, dass nur ganz bestimmte Unterstützungsmaßnahmen ausschlaggebend für die Förderung der Motivation waren, während anderen Methoden weniger Bedeutung zukommt. Klassenräume stellen eine komplizierte und vielschichtige Umgebung dar, und wir glauben, dass eine Reihe von unterrichtlichen Hilfen zur Steigerung der Motivation von Schülern nötig sind (siehe auch Stipek, 1996, 2002). Dennoch bleibt es für die Forschung interessant, die spezifischen Effekte einzelner Methoden auf die intrinsische Motivation herauszufinden, um so diejenigen zu identifizieren, die für die Motivation der Kinder am günstigsten sind.

Das Leseprogramm hatte keine differentiellen Effekte auf die Lesehäufigkeit in der dritten Klassenstufe, wohl aber auf die in der vierten Klassenstufe. CORI-Kinder berichteten am Ende der vierten Klasse, dass sie mehr naturwissenschaftliche und Sachbücher lasen als SI-Kinder. Weil CORI die

intrinsische Lesemotivation unterstützt, glauben wir, dass Kinder in CORI-Klassen auf lange Frist häufiger und engagierter lesen werden. Die vorliegenden Ergebnisse für die Viertklässler unterstützen diese Vermutung.

Insgesamt weist diese Arbeit, wie auch andere Untersuchungen (siehe Guthrie et al., 1996, 2000), auf positive Einflüsse von CORI auf die Lesemotivation, insbesondere die intrinsische Lesemotivation der Schüler hin. Wir halten diese Befunde aus zwei Gründen für wichtig. Erstens zeigen sie, dass der oft beobachtete negative Verlauf der Motivation durch motivationsunterstützende Methoden ins Gegenteil verkehrt werden kann. Zweitens nehmen wir im Rahmen unseres Reading engagement-Modells an, dass intrinsisch motivierte Kinder häufiger lesen als andere Kinder. Diese Annahme wird bereits durch eine wachsende Zahl an Forschungsarbeiten gestützt (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Die Lesehäufigkeit von Kindern ist ein wesentlicher Prädiktor für ihr Leseverständnis (siehe Guthrie & Wigfield, 2000). Daher haben Bemühungen zur Steigerung der Lesemotivation nicht nur für die Motivation der Schüler, sondern auch für das Leseverständnis und die Leistung der Schüler wichtige Implikationen.

Literatur

- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). Preface. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. ix-x). New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbosa, P., & Alexander, L. (2004). Science inquiry in the CORI framework. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction* (pp. 113-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Davis, M. H., & Tonks, S. (2004). Diverse texts and technology for reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction* (pp. 143-171). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). Orlando, FL: Academic Press.
- Gambrell, L. B., Mazzoni, S. S., & Almasi, J. F. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 119-139). New York: Guilford Press.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In

- A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 147-171). San Diego: Academic Press.
- Guthrie, J. T., & McCann, A. (1996). Idea circles: Peer collaborations for conceptual learning. In L. B. Gambrell & J. F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 87-105). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 87-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M. E., Faibisch, F., Hunt, B., & Mitchell, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-325.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd. ed., pp. 403-422). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. E. (1999). Predicting text comprehension and reading activity with motivational and cognitive variables. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. (Eds.) (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation in CORI classrooms. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 55-86). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension, motivation, and strategy use through Concept Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology* 96, 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 29, 331-341.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-180.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- National Reading Panel Report (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Research Council (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academies Press.

- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. I. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 54-67.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. J. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 163-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Whole # 254, vol. 63).
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). New York: Macmillan.
- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego: Academic Press.
- Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 273-306). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (in press). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-310.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 249-272). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Anschrift des Autors:

Allan Wigfield, EDHD, 3304 Benjamin, University of Maryland, College Park MD USA 20742, awigfiel@umd.edu